

Kuper, Harm

## Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation

*Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 856-878*



Quellenangabe/ Reference:

Kuper, Harm: Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 856-878 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38643 - DOI: 10.25656/01:3864

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38643>

<https://doi.org/10.25656/01:3864>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Organisationstheorie und Bildungsinstitutionen*

- Wolfgang Schöning*  
Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept  
der Schulentwicklung ..... 815

- Christine Schaefers*  
Der soziologische Neo-Institutionalismus.  
Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive  
auf schulische Organisationen ..... 835

- Harm Kuper*  
Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse  
der Schulorganisation ..... 856

- Thomas Kurtz*  
Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb.  
Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen ..... 879

*Allgemeiner Teil*

- Ulrike Popp*  
„Sozialisation“ – substantieller Begriff oder anachronistische  
Metapher? ..... 898

- Wolfgang Seitter*  
Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung  
der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer ..... 918

<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse .....	938
--	-----

#### *Diskussion*

<i>Hartmut von Hentig</i> Humanistische Bildung (Zu Manfred Fuhrmann: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.) .....	959
--	-----

#### *Besprechungen*

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Ernst Peter Fischer: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte .....	973
---	-----

<i>Horst Rumpf</i> Marga Bayerwaltes: Große Pause! Nachdenken über Schule .....	000
--	-----

<i>Theodor Schulze</i> Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe .....	000
---	-----

#### *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	986
-------------------------------------	-----

## Content

### *Topic: Organization Theory and Educational Institutions*

<i>Wolfgang Schönig</i> The School's Organizational Culture as a Key Concept of School Development .....	815
<i>Christine Schaefers</i> Sociological Neo-Institutionalism. An organization-theoretical perspective applied to the analysis of and research on school organization .....	835
<i>Harm Kuper</i> Decision-Structures in Schools. A differential analysis of school organization .....	856
<i>Thomas Kurtz</i> Further Education Between Occupation and Company. On The Relationship between the individual, the organization, and knowledge .....	879
 <i>Articles</i>	
<i>Ulrike Popp</i> „Socialization“ – Fundamental Concept or Anachronistic Metaphor? .....	898
<i>Wolfgang Seitter</i> Adult educational ethnography or the approximation of adult education to its participants .....	918
<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> “Bringing Boys Back In”. Social inequality between the sexes in the educational system to the disadvantage of boys as illustrated by graduation from secondary schools .....	938

*Discussion*

*Hartmut von Hentig*

Liberal Education (On Manfred Fuhrmann's book

„Latein und Europa“) ..... 959

Book Reviews ..... 973

New Books ..... 986

*Harm Kuper*

## Entscheidungsstrukturen in Schulen

*Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation*

**Zusammenfassung:** Vor dem Hintergrund der Diskussion um die Einzelschule als Gestaltungseinheit werden Ergebnisse aus einem empirischen Forschungsprojekt vorgestellt, in dem die Entscheidungsstrukturen von Schulen Gegenstand einer explorativen Analyse sind. Ziel der Analyse ist eine differenzierende Darstellung von Strukturmustern der Schulorganisation, in denen die Perspektiven von Lehrern und Schulleitern berücksichtigt werden. Die Ergebnisse bieten einen Ausgangspunkt für multidimensionale Modellierungen der Schulorganisation.

### 1. Einleitung: Strukturelle Dimensionen der Schulorganisation

Schulen gelten im aktuellen Reformdiskurs des Bildungssystems einhellig als bedeutsame Einheiten der Gestaltung pädagogischen Handelns und seiner Bedingungen. Von maßgeblichem Einfluss auf diese Betrachtungsweise sind die Diskussionen um die Qualität der Schule (vgl. Helmke/Hornstein/Terhart 2000), die Autonomie der Einzelschule (vgl. Lange 1995; Avenarius u.a. 1998), die Profilbildung (Risse 1998) und das Qualitätsmanagement auf der Ebene von Schulen (vgl. Schratz/Iby/Radnitzky 2000). Gemeinsam ist diesen Diskussionen die Ausrichtung auf interne Reformen, die Schulen als Orte relevanter Entscheidungen über Bildung ausweisen. Freilich bestehen in den Details Unterschiede: Während unter dem Stichwort *Qualität* vorrangig die Effekte pädagogischen Handelns auf der Ebene des Unterrichts thematisiert werden, finden in der *Autonomiediskussion* die Relation einzelner Schulen zu den Instanzen administrativer staatlicher Regulierung, in der *Profildiskussion* die Spezifikation pädagogischer Angebote im Rahmen ihres jeweiligen sozio-kulturellen Umfeldes und in der *Managementdiskussion* die Möglichkeit der Installation schulinterner Sicherungssysteme für pädagogische Qualität Beachtung. Faktisch bilden diese getrennt zu behandelnden Aspekte schulinterner Gestaltung einen Gesamtkomplex an Herausforderungen für die Einzelschule, in dem die Selektion der Umweltbezüge, das Arrangement interner Referenzen zwischen den Akteuren der Schule und der organisationsstrukturelle Aufbau nach Entscheidungen in der einzelnen Einrichtung verlangen. Von diesem Standpunkt aus betrachtet erfüllen Schulen die in der Systemtheorie der Organisation definierten Merkmale, nach denen Organisationen durch eine auf Entscheidungen fokussierte Kommunikation gekennzeichnet sind, in der „Selbstreferenz im Sinne der Bezugnahme auf das Netzwerk der eigenen Entscheidungen und [...; Auslassung H.K.] Fremdreferenz im Sinne

der Motivierung von Entscheidungen“ (Luhmann 2000, S. 65) miteinander verkoppelt werden.

Mit dem Entscheidungsbegriff bietet sich die theoretische Option, die Einheit von Schule als Organisation zu thematisieren, ohne gleichzeitig von einer Einheitlichkeit der Organisationsstrukturen im Vergleich zwischen Schulen oder von einer Einheitlichkeit der Darstellungen auszugehen, die individuelle Akteure über ihre Schule geben. Als Einheit wird die schulinterne Kommunikation von Entscheidungen konzipiert; damit bleibt das Konzept offen für variierende strukturelle Bedingungen, unter denen in Schulen Entscheidungen getroffen werden, für unterschiedlich intensive Bindungskräfte, die von schulinternen Entscheidungen für die Akteure ausgehen, von unterschiedlichen Meinungen individueller Akteure über die Entscheidungen und von Unterschieden der Themen, über die entschieden wird.

Diese Abstraktion bietet einen Ausblick auf Schule als Organisation, der sich von etlichen strukturell bedingten Schwierigkeiten dieses Themas zu lösen vermag, ohne dabei die hohen Anforderungen, die an Schulen als Instanzen interner Reform gestellt werden, aus dem Blick zu verlieren. Die strukturellen Besonderheiten der Organisation *Schule* sind verschiedentlich beschrieben worden als eine Folge der diffusen Sozialtechnologie auf der operativen Ebene – dem Unterricht – und als Folge der Durchmischung direktoraler und kollegialer Elemente in schulinternen Entscheidungsprozessen. Die diffuse Sozialtechnologie des Unterrichts verhindert einen Aufbau von Schulorganisationen nach dem Muster des zweckrationalen Handelns. Weder sind aus den Konzepten des Unterrichts Anforderungen ableitbar, die eine spezifische Organisationsstruktur von Schulen aus sachlichen Gründen als zwingend erscheinen lassen, noch lassen sich die pädagogischen Aktivitäten einzelner Lehrkräfte in Schulen so eng miteinander verzahnen, dass sich daraus auf der Ebene operativer Abläufe bestimmte Muster für die Optimierung schulischer Organisationsstrukturen ergeben. Die Organisation *Schule* hat im Gegenteil eine hochgradig kontingente Relation zu den operativen Prozessen im Unterricht, wie es mit den Begriffen *loosely coupled systems* (vgl. Weick 1976) oder *zelluläre Organisation* (vgl. Lortie 1975) zum Ausdruck gebracht wurde. Der Blick auf die operative Ebene lässt somit die Autonomie der Lehrkräfte als eine wichtige Dimension der Beschreibung schulischer Organisationsstrukturen erkennen. In einer positiven Variante bezieht sie sich auf die individuelle Verantwortung und die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte. Strukturell entspricht das der Kompensation des Mangels an sozialtechnologischen Vorgaben durch die Erfahrung der Lehrkräfte und ihre professionelle Kompetenz, in der Aktualität des Unterrichtsgeschehens situationsadäquate Entscheidungen zu treffen. In einer negativen Variante schlägt sie in Vereinzelung und Isolation der Lehrkräfte um. Gerade weil sich Schulen nicht von der

Logik ihrer operativen Abläufe her strukturieren lassen, gibt es das Risiko, dass Lehrkräfte untereinander die wechselseitige Einsichtnahme in die Abläufe ihres Unterrichts vermeiden, um ihr Handeln vor Kritik abzusichern. Organisationsstrukturell ergibt sich damit für Schulen die Anforderung, *Individualität der Verantwortung* zu gewährleisten, ohne sie in eine *Isolation der Personen* umschlagen zu lassen.

Die geringe Kohäsion, die von der operativen Ebene der Schulen ausgeht, erhält deutliche Gegengewichte durch die Betonung der beiden Elemente *kollektive Verantwortung* und *Schulleitung*. Sie gelten – wenn auch mit sehr unterschiedlichen Konnotationen – als Garanten der Formulierung von Belangen, die Schulen als pädagogische Einheiten ausweisen. Die Idee der kollektiven Verantwortung von Lehrerkollegien speist sich traditionell aus Konzepten der Erziehungsgemeinschaft, die ihrerseits mit Vorstellungen über naturwüchsig gegebene Bedingungen von Konsens und Kooperation in pädagogischen Handlungsfeldern aufgeladen sind (vgl. Leschinsky 1986). Unter den Voraussetzungen formal organisierten pädagogischen Handelns hatte sich diese Idee als Idealisierung erwiesen, weil trotz einer schulrechtlichen Unterstützung der kollegialen Entscheidungsorgane die Formulierung eines gemeinsamen pädagogischen Willens gegenüber dem Rückzug individualisierter Lehrer in das von ihnen persönlich verantwortete Unterrichtsgeschehen die Ausnahme zu bleiben schien. Die Frage nach der koordinierenden Funktion kollegialer Zusammenarbeit auf der Schulebene bleibt damit im Zuge der zunehmenden Aufmerksamkeit für die interne Schulreform virulent. Anstelle des pädagogischen Ethos der Gemeinschaft tritt mit der Schulentwicklung die regulative Idee einer vom Kollegium im Konsens getragenen Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes für die Einzelschule. Dazu kommen empirische Feststellungen eines positiven Zusammenhangs zwischen der Intensität der Lehrerkooperation und der Qualität von Schulen (vgl. Little 1991). Gleichzeitig wird unter der Anforderung einzelschulischer Autonomie und Profilbildung eine hinreichende Koordination auf der Grundlage allgemein gültiger pädagogischer Überzeugungen und übergreifender Auffassungen pädagogischer Professionalität unwahrscheinlicher, weil die Differenz pädagogischer Leitbilder einzelner Schulen demgegenüber an Bedeutung gewinnt. Die Entscheidungsautonomie staatlicher Schulen bei der Besetzung vakanter Lehrerstellen ist bislang nicht so weit realisiert, dass sie zu einer gezielten Auswahl von Bewerbern in Hinblick auf ein Schulprofil führt.

All diese Aspekte unterstreichen die Bedeutung schulinterner kollegialer Abstimmung, wenn ein Mindestmaß an Konsens und Einheit bezüglich des pädagogischen Selbstverständnisses der Schule erreicht und als Orientierung für das Handeln der Lehrkräfte wirksam werden soll. Von der organisatorischen Umsetzung der kollegialen Koordination ist abhängig, inwieweit es ge-



lingt, die einzelnen Lehrer aus der Position des „einsamen Entscheiders“ (Terhart 1995, S. 232) herauszulösen. Die Komplexität dieses Problems wird sichtbar, wenn man die von der *kollegialen Abstimmung* erwartete Bindungskraft zu dem Prinzip der *individuellen Verantwortung* in Relation setzt. Das Verhältnis dieser Strukturdimensionen der Schulorganisation zueinander mündet in die Frage nach ihrer Balance, die eine kollegiale Unterstützung des individuellen Engagements und eine Koordination in zentralen Fragen der Unterrichtsgestaltung zulässt, ohne dabei die individuellen Entscheidungsoptionen so weit zu restringieren, dass die individuelle Bereitschaft zur Kooperation beeinträchtigt wird. Aus dieser Konstellation heraus werden auch die Forderungen nach demokratischer Legitimation und Partizipationsorientierung als Prinzipien der Kooperation in Lehrerkollegien verständlich. Sie sollen das *commitment* einzelner Lehrer bezüglich kollegialer Kooperation fördern und in der Folge die Bindungswirkungen kollegialer Übereinkünfte für individuelle Entscheidungen sichern. Aus einer organisationstheoretischen Perspektive entspricht das einem Modell der Organisation, in dem an die Stelle einer technischen, hierarchisch prüfbaren Koordination der operativen Aufgaben eine horizontale Integration tritt, die abgestimmtes Verhalten auf der Grundlage geteilter Deutungen über die operativen Aufgaben zulässt (vgl. Mintzberg 1983, S. 189ff.).

Die Relation der hierarchischen Dimension schulischer Organisation – der Schulleitung – zu den Dimensionen der individuellen Verantwortung und der Kollegialität verlangt vorliegenden Forschungsbefunden zufolge ebenso eine Balance, wie die individuelle Verantwortung und die Kollegialität untereinander. Im Rahmen der Schulentwicklungsforschung wird der Schulleitung zwar eine wichtige Funktion zuerkannt, um die Kohärenz des Aufgabenverständnisses in einer Schule zu fördern und um das Klima für kollegiale Kooperation und individuelle Verantwortung positiv zu gestalten. Allerdings gelten die direkten Einflussmöglichkeiten der Schulleitung auf die Gestaltung der Schule als eingeschränkt – dem Regelungsbedarf der zentralen Strukturdimensionen schulischer Organisation korrespondiert nicht deren Zugänglichkeit für Regelung. Der im Gegensatz zu schulrechtlichen Bestimmungen stehende „strukturelle Machtmangel“ (Baumert/Leschinsky 1986, S. 251) von Schulleitern gegenüber kollegialen Kompetenzen gibt darüber ebenso Auskunft, wie die Kritik an Konzepten der *instructional leadership*, die einen direkten Zusammenhang zwischen Leitungstätigkeit und Unterrichtsführung postulieren (zusammenfassend Wissinger 2000). Diese Befunde begünstigen die Interpretation der Schulleitungstätigkeit im Sinne ihrer Komplementarität zur individuellen und kollegialen Verantwortung. Gelingende Leitungstätigkeit ist in Schulen von diffusen Mechanismen der Steuerung abhängig, die eine fortwährende Beteiligung der zu steuernden Elemente voraussetzt. Auch

für die Schulleitung kann daher nicht ein entscheidungstheoretisches Modell geltend gemacht werden, das zweckrationale Kalkulation und die Entscheidungskompetenz einzelner Personen fokussiert. Vielmehr sind Entscheidungen der Schulleitung als einzelne Elemente im Zusammenspiel der unterschiedlichen Strukturdimensionen im System *Schule* zu betrachten.

## **2. Theoretische Grundannahmen, Fragestellungen und Methoden der Untersuchung**

Die Konstellation aus *individueller Verantwortung*, *kollektiver Abstimmung* und *Leitung* wird im Folgenden als eine schulspezifisch variierende Voraussetzung der Formulierung von Entscheidungsprämissen behandelt. Entscheidungsprämissen sind nach einem systemtheoretischen Konzept der Organisation komplexitätsreduzierende und damit Verhaltensunsicherheit in konkreten Situationen absorbierende Kulminationspunkte der Kommunikation in Organisationen (vgl. Luhmann 2000, S. 222ff.). Entscheidungsprämissen bieten Anhaltspunkte, an denen sich nachfolgende Entscheidungen orientieren können, ohne von ihnen determiniert zu werden. Sie wirken darüber strukturierend in Organisationen und stellen somit auch eine Strukturdimension dar, die hinsichtlich der Verbindlichkeit für die Mitglieder einer Organisation variieren kann. Prämissen sind aber ihrerseits von Strukturen abhängig, die zu einer legitimierten Entscheidung über die Prämissen selbst führen. Die Frage nach der Verankerung von Entscheidungsprämissen in der jeweiligen Struktur einer Organisation hat dann Vorrang gegenüber den Fragen nach konkreten Zielen, der Art der Aufgaben einer Organisation oder der Zielerreichung, wenn es um die Beschreibung organisatorischer Strukturen geht. Dabei müssen unterschiedliche, im Allgemeinen voneinander unabhängige Mechanismen der Legitimation von Entscheidungsprämissen angenommen werden. Luhmann (a.a.O., S. 225) benennt Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und Personen für eine beispielhafte Illustration dieser allgemeinen Mechanismen. Für den spezifischen Fall der Schulorganisation sind Programme nicht in jedem Fall als eigenständig auf der Ebene der Einzelschule formulierte Prämissen zu erwarten, weil viele Schulen ihr Selbstverständnis nicht über den staatlich formulierten Erziehungs- und Bildungsauftrag hinaus spezifiziert haben. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Formulierung eines Schulprogrammes ihrerseits von einer gelungenen Konstellation zwischen Leitung, Kollegialität und individueller Verantwortung abhängig ist. In Anlehnung an die in der Einleitung skizzierte Diskussion über Schulorganisation können diese Dimensionen als schulspezifische Realisationsformen der Entscheidung über Prämissen angesehen werden. Sie

berücksichtigen Kommunikationswege (Leitung; Kollegialität) und die personale respektive an Stellen gebundene Attribution von Verantwortung (Leitung; individuelle Verantwortung).

Im Folgenden wird anhand einer explorativen Auswertung einer Befragung von Berliner Schulleitern und Lehrern<sup>1</sup> den Fragen nachgegangen, ob die Differenzierung der Schulorganisation in die Dimensionen *Leitung*, *Kollegialität*, *individuelle Verantwortung* und *Prämissen* empirisch bestätigt werden kann (1), welche Konstellationen dieser Dimensionen im Sinne einer differenziellen Betrachtung schulischer Organisation beschrieben werden können (2), und ob sich kongruente bzw. komplementäre Muster ergeben, wenn die differenten Perspektiven unterschiedlicher Akteursgruppen aus Schulen – hier die der Schulleiter und der Lehrer – zueinander in Beziehung gesetzt werden (3).

- 1) Für die empirische Bestätigung der Dimensionen werden den theoretischen Überlegungen folgende Indizes aus dem verwendeten Messinstrument gebildet und auf ihre Reliabilität hin überprüft. Items, die aussagekräftig für die Strukturdimensionen *kollegiale Verantwortung*, *individuelle Verantwortung*, *Leitung*, *Prämissen* sowie für die Dimension der *Vereinzelung von Lehrkräften* sind, wurden parallel bei Schulleitern und Lehrern eingesetzt, sodass in beiden Stichproben die Prüfung der organisatorischen Strukturdimensionen vorgenommen werden kann.

Das vorgesehene Verfahren lässt Korrelationen zwischen den gebildeten Indizes zu. Das entspricht der theoretischen Annahme, nach der die strukturellen Dimensionen der Schulorganisation in einen Verhältnis wechselseitiger Interdependenz aber auch wechselseitiger Komplementarität zueinander stehen können. Für den ersten Schritt einer explorativen Darstellung schulischer Organisationsstrukturen werden hier Zusammenhangsmuster zwischen den empirisch beschreibbaren Dimensionen und der Größe der Schule geprüft. Dieser Schritt beruht auf Schlussfolgerungen aus dem situativen Ansatz der Organisationsforschung (zusammenfassend Kieser 2001, S. 177ff.). Hier wird ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Mitarbeiter einer Organisation und seiner Struktur postuliert. Die am Vorbild industrieller Organisationen geschulten Überlegungen gehen für große Organisationen von einer zunehmenden Spezialisierung, einer Ver-

1 Die hier ausgewerteten Daten sind dem durch die Berlin-Forschung geförderten Projekt „Schule in erweiterter Verantwortung“ entnommen (Achterberg 1999). Das Projekt wurde durchgeführt von M.A. Birgit Achterberg und geleitet von Univ.-Prof. Dr. Hans Merrens. Beiden danke ich für die Überlassung der Daten. Die verwendeten Messinstrumente stammen von Jan Ax, einem Kooperationspartner aus dem SCO-Kohnstamm-Institut der Universität van Amsterdam.

änderung koordinierender Mechanismen und einer Veränderung der Leitungsstruktur aus. Für Schulorganisationen erscheint diese Vorlage hauptsächlich in Bezug auf die Veränderung von kollegialer Koordination übertragbar, da in Abhängigkeit von der Größe einer Schule mit einer Intensivierung von Koordinationserfordernissen zu rechnen ist. Eine Differenzierung von Leitungsstrukturen wird in Schulen kaum realisiert. Mit zunehmender Größe ist daher eine Erhöhung der Leitungsspanne zu erwarten. Das Auffinden entsprechender Zusammenhänge kann einer Validitätsprüfung der beschriebenen Strukturdimensionen dienen. Darüber hinaus dienen sie einer Identifikation der Strukturdimensionen, die für eine Gruppierung der Schulen nach differierenden Konstellationen der Dimensionen geeignet erscheinen.

- 2) Um unterschiedliche Organisationsstrukturen zu identifizieren, werden die in Schritt (1) beschriebenen Dimensionen für eine Typisierung der Schulen verwendet. Dazu werden die Schulleiterangaben zur Schulorganisation einer Clusteranalyse unterzogen. An diesem Verfahren wird kritisiert, es sei bislang nicht gelungen einen Algorithmus zu identifizieren, der gewährleistet, „dass die beste Struktur der Objekte entdeckt wird“ (Bortz 1989, S. 684). Die Ergebnisse von Clusteranalysen reagieren sehr sensibel auf kleine – auch zufällige – Veränderungen in der zugrunde liegenden Datenbasis und führen daher in explorativen Untersuchungen oft zu schwer interpretierbaren Ergebnissen. Daher wird hier die Clusterung der Schulen mit einer kleinen Anzahl von Variablen vorgenommen. Die Organisationsgröße wird dabei wiederum als ordnendes Kriterium verwendet, indem die Strukturdimensionen für die Typenbildung ausgewählt werden, die gemeinsam mit der Organisationsgröße die deutlichste Kontrastierung organisationaler Strukturmuster erwarten lassen. Die weiteren Dimensionen werden für eine Charakterisierung der in den Clustern gefundenen Strukturmuster herangezogen. Methodisch orientiert sich dieses Vorgehen an einem Ansatz, der eine Annäherung zwischen ideographischen und nomothetischen Orientierungen in der Forschung sucht (vgl. Bergmann 2001). Für differenzielle Analysen lässt sich mit diesem Ansatz eine Strategie des Einsatzes von Clusteranalysen begründen, die sich auf die Beschreibung spezifischer Konfigurationen der Variablenwerte in den Clustern konzentriert, um typische Muster ausfindig zu machen. Demgegenüber tritt die Bedeutung inferenzstatistisch prüfbarer Zusammenhänge oder Differenzen zwischen Variablen zurück.
- 3) Die Wahl der Schule und ihrer Organisation als Untersuchungsgegenstand führt zu der Frage, auf der Basis welcher Erhebungseinheiten zuverlässige Informationen zu erhalten sind. Bei einer Befragung mehrerer Akteure aus einer Schule sind unterschiedliche Darstellungen der Schule als Orga-

nisation zu erwarten (vgl. Aurin 1993, S. 109ff.), sodass eine Beschreibung der Struktur auch die Differenz der Perspektiven unterschiedlicher Akteure berücksichtigen muss. Der ausgewertete Datensatz erlaubt die Zuordnung der Lehreraussagen über die Organisation ‚ihrer‘ Schule zu den Schulleiteraussagen und damit zu den Schulclustern, die mittels der Schulleiteraussagen gebildet werden. Die Charakterisierung dieser Cluster kann so über die Aussagen der Lehrer fortgesetzt werden. Freilich ist dabei – im Vergleich zu den über die Schulleiteraussagen gewonnenen Strukturmustern – mit Unschärfen aufgrund variierender Wahrnehmungen von Lehrern in den gebildeten Schulclustern und auch in einzelnen Schulen zu rechnen. Gleichwohl sind auch in Bezug auf die Aussagen der Lehrer über die Organisationsstruktur ihrer Schule Muster zu erwarten, die zu den Mustern der Schulleiteraussagen in Beziehung gesetzt werden können, sofern eine typisierende Unterscheidung von Schulorganisationen sinnvoll vorgenommen werden kann.

Um die differierenden Muster weiter beschreibend zu verfolgen, werden in der Lehrerstichprobe erhobene Informationen über die Unterrichts-koordination ergänzend hinzugezogen.

### 3. Die Stichprobe

Die hier ausgewerteten Daten wurden in einer Stichprobe der Berliner allgemeinbildenden Schulen im zweiten Halbjahr des Schuljahres 1997/98 erhoben. An der Befragung haben sich Beschäftigte aus 184 von 250 angeschriebenen Schulen beteiligt – das entspricht einem Anteil von 24 % aller allgemeinbildenden Schulen in Berlin (exclusive der Sonderschulen).

Innerhalb der Schulen sind an die Schulleiter und – je nach Größe der Schule – an 8 bis 14 Lehrer teilweise parallel konstruierte Fragebögen ausgegeben worden, um Vergleiche zwischen den Aussagen über die Untersuchungseinheit *Schule* ziehen zu können. Die Auswahl der Lehrer oblag den Schulleitern, eröffnete den Lehrern allerdings die Möglichkeit einer anonymisierten Antwort und wurde mit der Bitte versehen, unterschiedliche Gruppierungen und Funktionsträger bei der Befragung möglichst zu berücksichtigen. Inwiefern das für eventuell bestehende Lehrergruppierungen in den einzelnen Schulen gelungen ist, entzieht sich unserer Kenntnis. Allerdings spricht die hohe Quote von 66,6 % Funktionsträgern unter den antwortenden Lehrern für eine Zusammenstellung der Lehrerstichprobe, die sich nicht ausschließlich an willkürlichen Kriterien der Schulleiter orientiert haben kann. Als problematisch erwiesen sich die sehr unterschiedlichen Rücklaufquoten aus den einzelnen Schulen. Viele Schulen schickten nur sehr unvollständige

Fragebogensätze zurück, in denen entweder der Schulleiter oder die Lehrer nicht oder nicht hinreichend repräsentiert waren. Um die bei der hier gewählten Art der Stichprobenziehung nicht vermeidbaren Schwächen der Lehrerstichprobe aufzufangen, wurden für die vorliegende Auswertung die Schulen ausgewählt, aus denen sich der Schulleiter und mindestens 10 % oder 4 der Lehrer beteiligt hatten, um ein Mindestmaß an variierenden Lehrerinformationen für die Stichproben der Lehrer innerhalb der einzelnen Schulen zu sichern. Die Anzahl der auswertbaren Schulen verringert sich damit auf 96 Fälle oder 12,6 % der allgemeinbildenden Schulen Berlins.

Mit der in Tabelle 1 dargestellten Verteilung der Schulen auf die Schularten realisiert die Stichprobe eine gute Annäherung an die Verteilung der Schularten in der Grundgesamtheit. Die Unterrepräsentation der größten Gruppe – der Grundschulen – wirkt sich insofern günstig aus, als sie einer leichten Überrepräsentation der übrigen Schularten Raum gibt, die somit jeweils in zufriedenstellendem Umfang in der Stichprobe vertreten sind. Die Schularten bilden hinsichtlich ihrer über die Anzahl der Lehrer ermittelten Größe deutlich voneinander getrennte Gruppen, die in der Tabelle über die durchschnittliche Anzahl der Lehrer pro Schule dargestellt sind.

Tab. 1: <b>Stichprobe der Schulen nach Schularten</b>				
Schulart	Häufigkeit	% in Stichprobe	% in Population	Anz. Lehrer ( $\bar{x}$ )
Grundschulen	48	50,0 %	58,9 %	23,26
Hauptschulen	10	10,4 %	7,5 %	26,50
Realschulen	10	10,4 %	10,2 %	22,25
Gesamtschulen	10	10,4 %	8,3 %	59,35
Gymnasien	18	18,8 %	14,9 %	50,50
Gesamt	96	100,0 %	100,0 %	32,45

Die Kennwerte, mit denen Auskunft über die Qualität der nach Reduktion der Schulstichprobe realisierten Lehrerstichprobe gegeben werden kann, sind die durchschnittliche Anzahl befragter Lehrer pro Schule (6,48 bei einer Standardabweichung von 2,51) und der durchschnittliche Ausschöpfungsgrad der Lehrerp Populationen in den Schulen von 23,2 % bei einer Standardabweichung von 11,1 %. Eine sehr hohe negative Korrelation zwischen dem prozentualen Ausschöpfungsgrad der Lehrerp Population und der Anzahl der Lehrer an den Schulen ( $r = -.541$ ) zeigt die relativ schwächere Repräsentation der Lehrerkollegien großer Schulen gegenüber den Kollegien kleiner Schulen; sie wird allerdings durch eine höhere absolute Anzahl befragter Lehrer aus großen Schulen ( $r = .352$ ) leicht kompensiert.

#### 4. Die Dimensionen der Schulorganisation

Das verwendete Instrument zur Ermittlung der Organisationsstrukturen von Schulen umfasst 11 Items, die jeweils auf einer 5-stufigen Ratingskala zu beantworten waren, wobei ein hoher Wert eine hohe Zustimmung bedeutet.

Den in der Einleitung geschilderten theoretischen Annahmen folgend, lassen sich die Items zu insgesamt fünf Indizes zusammenfassen, mit denen jeweils eine strukturelle Dimension schulischer Organisation erfasst wird. Die Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach's  $\alpha$ ) der gebildeten Indizes sind sowohl in der Schulleiter- als auch in der Lehrerstichprobe angesichts der geringen Anzahl der jeweils eingegangenen Items zufriedenstellend bis gut. Die Dimensionalität schulischer Organisationsstrukturen lässt sich somit über das gewählte Instrument empirisch bestätigen.

Die erste Dimension ist die *Kollegiale Abstimmung*. Sie wird hier hinsichtlich ihrer formalisierten Derivate erfasst, die sie in Schulen findet. Das sind institutionalisierte und auf Beschlussfassung hin fokussierte Vorgänge der Abstimmung. Diffuse, informelle, in starker Abhängigkeit von den beteiligten Personen stehende Formen der Kooperation sind nicht erfasst, was eine Identifikation der organisationsstrukturellen Merkmale von Schulen, die für den Arbeitsalltag von Lehrern und Schulleitern von maßgeblicher Bedeutung sind, begünstigt.

In der Dimension *Individuelle Verantwortung* wird das den theoretischen Vorüberlegungen zufolge in Abstimmung zur Kollegialität zu bringende Moment der Autonomie professioneller Arbeit beschrieben. In dieser Strukturdimension wird die Bindung der Autonomie einzelner Lehrkräfte gegenüber der Einrichtung, in der sie tätig sind, an die persönlich wahrgenommene Verantwortung und die Verfügbarkeit individuell auszugestaltender Freiräume des Handelns deutlich.

Die Dimension *Leitung* ist hier in einer Weise operationalisiert, die sowohl aus der Perspektive der Schulleitung selbst, als auch aus der Perspektive der Lehrer das Maß der Einbindung der Schulleitung in die Abläufe des alltäglichen Schulgeschehens zu erfassen erlaubt und dabei insbesondere schulin-tern bedeutsame Leitungsaufgaben fokussiert.

Die Dimension *Prämisse* betrifft das Maß an Einheitlichkeit und Verbindlichkeit der Orientierungen, die Akteure hinsichtlich der Repräsentation ihrer Schule als Einheit und hinsichtlich der Reaktionen auf besondere Herausforderungen im Arbeitsalltag wahrnehmen. Die Prämissen müssen als ein Resultat einer vorangegangenen Koordinationstätigkeit oder anderer vereinheitlichender Mechanismen – wie bspw. dem Konsens unter Professionellen – angenommen werden.

	Cronbach's $\alpha$	$\bar{x}$	s
--	---------------------	-----------	---

	Schul- leiter	Lehrer	Schul- leiter	Lehrer	Schul- leiter	Lehrer
--	------------------	--------	------------------	--------	------------------	--------

--	--	--	--	--	--	--	--	--

ms	Es gibt viele Arbeitsgruppen und koordinierende Funktionsträger	,70	,72	3,04	2,76	,84	,87
----	---	-----	-----	------	------	-----	-----

--	--	--	--	--	--	--	--

ms	Lehrer/innen haben viele Möglichkeiten zum eigenständigen Auftreten	,58	,63	3,70	3,58	,64	,75
----	---	-----	-----	------	------	-----	-----

--	--	--	--	--	--	--	--

ems	Die Schulleitung ist so weit wie möglich einbezogen in Problemlösungen	,43	,56	3,87	3,53	,63	,78
-----	--	-----	-----	------	------	-----	-----

--	--	--	--	--	--	--	--

ms	Es gibt Richtlinien, um eine größtmögliche Einigkeit im Auftreten zu erreichen	,54	,74	2,87	2,94	,73	,89
----	--	-----	-----	------	------	-----	-----

--	--	--	--	--	--	--	--

Die Schule ist einzig und allein interessiert an der Arbeit, die die Einzelnen tun	,51	,49	1,68	1,84	,51	,59
--	-----	-----	------	------	-----	-----



Die Dimension *Vereinzelung* beschreibt eine sowohl von dem Klima einer Schule ausgehende, als auch von den individuellen Lehrern her betriebene Isolation einzelner Akteure voneinander und von den Belangen der Schule als Einheit. Sie erfasst das Zerrbild einer in Desinteresse an der Gestaltungseinheit Schule umgeschlagenen – und somit missverstandenen – individuellen Autonomie.

Der Vergleich durchschnittlicher Ausprägungen dieser Strukturdimensionen in den beiden Gesamtstichproben zeigt ein deutliches Übergewicht der Leitung und der individuellen Verantwortung als koordinierende Mechanismen gegenüber der kollegialen Abstimmung. Vor diesem Hintergrund finden Zweifel an einer hinlänglich entwickelten Praxis der kollegialen Koordination – der in der schulpädagogischen Literatur unwidersprochen zentrale Bedeutung für die Qualität der Einzelschule eingeräumt wird – Nahrung. Die Wahrnehmung der Orientierung bietenden Prämissen nimmt einen nahe beim theoretischen Mittel liegenden Durchschnittswert an. Auch diese Variable indiziert in der Gesamtsicht somit Spielräume für Schulentwicklungskonzepte, die auf kohärente Leitbilder für die Einzelschule setzen. Die geringe Zustimmung, die der Index *Vereinzelung* bei Lehrern und Schulleitern findet, weist das mit ihm erfasste Problem weitgehend als marginal aus. Dieser deskriptiv interessante Befund legt die Vermutung nahe, dass Vereinzelungen vorwiegend individuell und weniger auf Schulen zurechenbar sind. Eine systematische Unterscheidbarkeit von Schulen oder Schulclustern entlang dieses Merkmals ist nicht möglich – der Index bleibt daher in den weiteren Analysen unberücksichtigt.

Ein erster deskriptiver Zugriff auf differierende Muster schulischer Organisation ergibt sich durch eine Korrelation der Dimensionen mit der über die Anzahl der Lehrer ermittelten Größe der Schulen. Der positive Zusammenhang zwischen dem Ausmaß kollegialer Abstimmung und der Größe sowie der negative Zusammenhang zwischen der individuellen Verantwortung und der Größe in beiden Stichproben belegen, dass die Überlegungen des situativen Ansatzes zum Einfluss der Größe einer Organisation auf ihre Struktur auch für Schulen triftig sind. Mit der Größe der Schule steigt der interne Koordinationsbedarf und wird über eine Intensivierung der Mechanismen kollegialer Entscheidungsfindung bedient. Damit können aber nicht durchgängig die strukturellen Voraussetzungen geschaffen werden, die eine Wahrnehmung individueller Verantwortung der Lehrer begünstigen. Hier wird ein Spannungsverhältnis zwischen individueller Verantwortung und kollegialer Abstimmung deutlich.

Parallel dazu zeigt die hohe negative Korrelation der Dimension *Prämissen* mit der Schulgröße in der Lehrerstichprobe eine verringerte Verbindlichkeit für das Kollegium geltender Vereinbarungen in großen Schulen an. Das

lässt den Schluss zu, dass die mit dem Faktor Größe steigende Wahrscheinlichkeit, innerhalb einzelner Schulen auf diskrepante Vorstellungen eines einheitlichen Schulkonzeptes zu stoßen, kaum durch strukturelle Umstellungen in den Entscheidungsstrukturen von Schulen kompensiert wird.

Tab. 3: <b>Korrelationen der Strukturdimensionen mit der Anzahl der Lehrer einer Schule</b>				
Korrelationen	Kollegiale Abstimmung	Individuelle Verantwortung	Leitung	Prämissen
Anzahl Lehrer Schulleiterstichprobe	$r = ,216$ $p = ,035$	$r = -,218$ $P = ,034$	$r = -,025$ $p = ,807$	$r = -,152$ $p = ,143$
Anzahl Lehrer Lehrerstichprobe	$r = ,116$ $p = ,004$	$r = -,112$ $P = ,006$	$r = -,124$ $p = ,002$	$r = -,213$ $p = ,000$

Die im situativen Ansatz postulierte Veränderung der Leitungsstrukturen in Abhängigkeit von der Organisationsgröße lässt sich in Hinblick auf eine Vergrößerung der Leitungsspanne bestätigen. Bei den Schulleitern kovariiert die Einbindung in die internen Entscheidungsprozesse der Schule nicht mit der Größe der von ihnen geleiteten Schule. Die Beanspruchungen der koordinierenden Leistungen des Schulleiters nehmen mit der Größe der Schule aus der individuellen Perspektive der Schulleiter selbst nicht zu. Aus der Perspektive der Lehrer ergibt sich ein komplementäres Ergebnis, demzufolge die Leitung für sie in großen Schulen weniger präsent ist, als in kleinen Schulen. Dieses Muster indiziert eine Vergrößerung interner Leitungsspannen in großen Schulen und damit auch, dass in Schulorganisationen auf Größe nicht mit einer Differenzierung von Leitungsstrukturen oder einer Delegation von Verantwortlichkeiten reagiert wird, die die Leitung in verschiedenen, zeitlich parallel verlaufenden Entscheidungsprozessen repräsentieren.

## 5. Typen der Schulorganisation aus Schulleitersicht

Im nächsten Schritt wird die Sicht auf schulische Organisationsstrukturen weiter differenziert, indem unterschiedliche Konfigurationen der Strukturdimensionen dargestellt und einem Vergleich unterzogen werden. Die Größe der Schule hat sich im vorangegangenen Auswertungsschritt als eine Variable erwiesen, die Kovariationen mit bedeutsamen Dimensionen schulischer Organisationsstrukturen aufweist. Da zunächst die Angaben der Schulleiter genutzt werden, um Cluster differierender schulischer Organisationsstrukturen zu generieren, bieten sich für eine Typisierung der Schulen die Dimensionen

*Kollegiale Abstimmung* und *Individuelle Verantwortung* an. Sie lassen aufgrund ihres theoretisch begründbaren empirischen Zusammenhangs mit der Organisationsgröße in der Schulleiterstichprobe eine günstige Profilierung von Strukturmustern erwarten. Zusätzlich findet die Wahl dieser Dimensionen für die Typenbildung Rückhalt in theoretischen Überlegungen, denen zufolge die Achse zwischen individueller und kollegialer Verantwortung von herausragender Bedeutung für schulische Organisationsstrukturen ist, weil auf ihr die Balance zwischen Autonomie und konzeptioneller Einbindung des zentralen Akteurs der Schule – des Lehrers – zu suchen ist (vgl. Good/Brophy 1986, S. 588f.). Die Schulleitung gilt in Relation zu dieser Achse als eine moderierende Instanz, deren Einfluss weniger in der Herstellung von Bedingungen gesehen werden kann, unter denen die Lehrer einer Schule arbeiten, als vielmehr in der zu einem großen Anteil reaktiven Auseinandersetzung mit der jeweils vorgefundenen Konstellation aus kollegialer und individueller Verantwortung (vgl. a.a.O., S. 591ff.).

Für die Typisierung entlang der ausgewählten Dimensionen wurde das Verfahren der hierarchischen Clusteranalyse nach Ward verwendet (Backhaus u.a. 2000, S. 355ff.). Dieses Verfahren orientiert sich bei der Bildung von Clustern nicht an etwaigen Extremfällen in der Stichprobe. Um diese Eigenschaft zu unterstützen, sind in die Clusteranalyse die z-transformierten Werte der beiden Indizes eingegangen.

Als günstig hat sich eine Einteilung der Schulen in vier Cluster ergeben. Ihre Charakterisierung erfolgt hier über die clusterweise berechneten Mittelwerte der Schulleiterangaben zu den Dimensionen der Organisation. In einer ersten Beschreibung der Gruppen erfahren die beiden der Gruppenbildung zugrunde liegenden Variablen herausgehobene Beachtung.

Die Cluster zeigen eine deutliche Polarisierung schulischer Organisationsstrukturen entlang der Achsen kollegialer und individueller Verantwortung. Die vier Gruppen können in einem Vierfelderschema beschrieben werden, in dem sie durch die Richtung der Abweichungen der Clustermittelwerte zu den Gesamtmittelwerten der Dimensionen charakterisiert werden. Daraus ergibt sich die folgende Darstellung:

Die Gruppe I zeigt nicht nur eine positive Abweichung in den Ausprägungen beider Strukturdimensionen vom Mittel der Gesamtstichprobe, sondern hat auch in beiden Dimensionen die höchste Ausprägung. Sie gibt damit Anlass für eine differenzierende Interpretation der Thesen zur Balance kollegialer Abstimmung und individueller Verantwortung. In den Schulen dieses Clusters ist ein Zusammenspiel beider Dimensionen realisiert, das die Intensivierung der einen Dimension nicht auf Kosten der anderen betreibt. Dieser Typ von Schulen kann aufgrund dieser Konstellation als *integriert* bezeichnet werden.

Kollegiale Abstimmung	
$\bar{x}$ Gesamtstichprobe: 3,04	
Gruppe IV	Gruppe I
$\bar{x}$ kollegiale Abstimmung: 2,31	$\bar{x}$ kollegiale Abstimmung: 4,14
$\bar{x}$ individuelle Verantwortung: 3,88	$\bar{x}$ individuelle Verantwortung: 4,52
$\bar{x}$ Größe: 27,84 Lehrer	$\bar{x}$ Größe: 31,59 Lehrer
n = 34	n = 17
Individuelle Verantwortung / $\bar{x}$ Gesamtstichprobe: 3,70	
Gruppe II	Gruppe III
$\bar{x}$ kollegiale Abstimmung: 2,75	$\bar{x}$ kollegiale Abstimmung: 3,58
$\bar{x}$ individuelle Verantwortung: 2,86	$\bar{x}$ individuelle Verantwortung: 3,63
$\bar{x}$ Größe: 32,62 Lehrer	$\bar{x}$ Größe: 39,76 Lehrer
n = 21	n = 23

Abb. 1: Über die Schulleiterangaben gebildete Schulcluster

Die Gruppe II unterscheidet sich diametral von den integrierten Schulen. Die kollegiale Abstimmung und die individuelle Verantwortung sind deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt. Auch hier kann Balance demnach nicht im Sinne eines Nullsummenspiels zwischen den beiden Dimensionen verstanden werden; vielmehr weist die Konstellation auf eine relativ *schwache Integration* hin, in der eine wechselseitige Kompensation zwischen den Schwächen der beiden Dimensionen nicht gelingt.

Bemerkenswert ist, dass zwischen beiden Clustern keine Differenz hinsichtlich der Organisationsgröße besteht. Die durchschnittliche Größe der in ihnen zusammengefassten Schulen entspricht der durchschnittlichen Größe in der Gesamtstichprobe. Der für die Gesamtstichprobe gefundene Zusammenhang zwischen Größe und Strukturdimensionen ist hier somit für die Charakterisierung der Strukturmuster nicht von Bedeutung. Damit werden Räume für die strukturelle Gestaltung der Organisation von Schulen erkennbar, die unabhängig von kommunikativen Erfordernissen bestehen, die sich mit der Größe der Schule wandeln. In den beiden anderen Clustern wird der in der Gesamtstichprobe bestehende Zusammenhang zwischen Organisationsgröße und den beiden für die Clusteranalyse verwendeten Dimensionen dagegen erkennbar. Die Cluster unterscheiden sich untereinander und in Be-

zug auf den Gesamtdurchschnitt deutlich dadurch, dass sie die kleinen und die großen Schulen in sich vereinen. Die gefundenen Strukturmuster weisen auf die Einschränkung von Freiheitsgraden für die strukturelle Variation von Schulorganisationen bei extremen Größenverhältnissen hin.

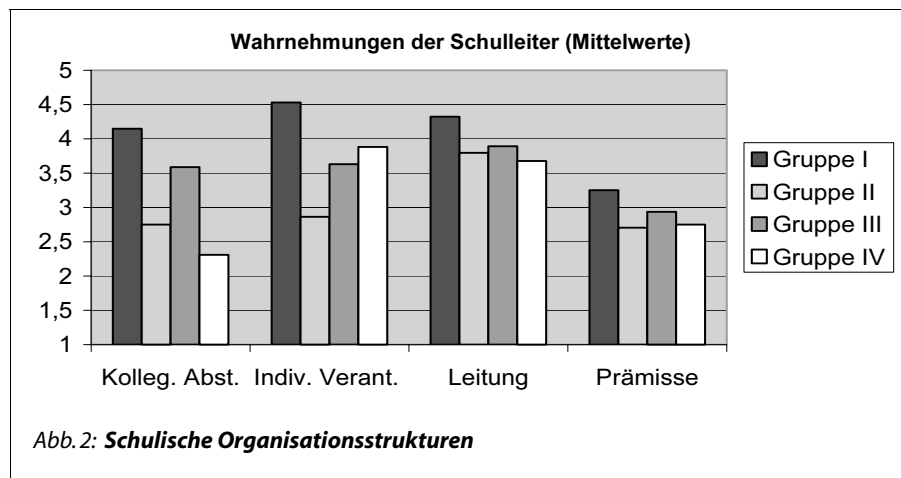
Im Cluster der *großen Schulen* (Gruppe III) wird die kollegiale Abstimmung als überdurchschnittlich, die individuelle Verantwortung dagegen als unterdurchschnittlich ausgeprägt wahrgenommen. Hier zeichnet sich ein über kollegiale Organe bewältigter Kommunikationsbedarf ab, der mit einer Limitation der Autonomie einzelner Akteure in den Schulen einhergeht. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die individuelle Verantwortung nur geringfügig unterhalb des Gesamtdurchschnitts liegt und damit keinen ungünstigen Wert erreicht.

Die *kleinen Schulen* (Gruppe IV) verfügen über das geringste Maß an kollegialer Abstimmung; diese Eigenschaft ist aber in ihnen kombiniert mit einer stark ausgeprägten individuellen Verantwortung und Autonomie der Lehrkräfte.

Zieht man die Mittelwerte der anderen Dimensionen schulischer Organisationsstruktur für die Beschreibung der vier Cluster hinzu, so werden die komplexeren Muster schulischer Organisation erkennbar.

Besonders deutlich profilieren sich die integrierten Schulen (Gruppe I) gegenüber den anderen. Zu den stark ausgeprägten Dimensionen der Kollegialität und Individualität tritt eine ebenfalls stark in die internen Entscheidungen involvierte Leitung. Für diese Schulen wird auch das höchste Maß an Verbindlichkeit gemeinsamer Entscheidungsprämissen berichtet. Die Präsenz der Leitung, die Einbindung des Kollegiums in Entscheidungen und die Verfügbarkeit autonom von den Lehrern vertretener Handlungsspielräume stehen demnach nicht in Konkurrenz zueinander, sondern stellen vielmehr miteinander zu vereinbarende Aspekte von Schulen dar, die ihren Akteuren konsistente Orientierung für die Ausführung ihrer pädagogischen Arbeit bieten.

Die drei anderen Typen schulischer Organisationsstrukturen weisen hinsichtlich der Einbindung der Leitung und der Verbindlichkeit von Prämissen nur in Nuancen Unterschiede auf. Auffällig ist insbesondere die deutlich schwächere Ausprägung dieser Dimensionen in den Gruppen II, III und IV gegenüber den integrierten Schulen. Gleichwohl bilden sich charakterisierende Strukturmuster ab. Im Cluster schwach integrierter Schulen (Gruppe II), in dem kollegiale Abstimmung und individuelle Verantwortung niedrig sind, bildet die Leitung die am deutlichsten ausgeprägte strukturelle Dimension. Die relativ schwache Orientierungskraft, die in dieser Gruppe von Prämissen gemeinsamen Verhaltens ausgeht, lässt allerdings die Interpretation zu, dass Defizite in den Strukturdimensionen *Kollegiale Abstimmung* und *Individuelle Verantwortung* durch Leitung nicht kompensiert werden können.



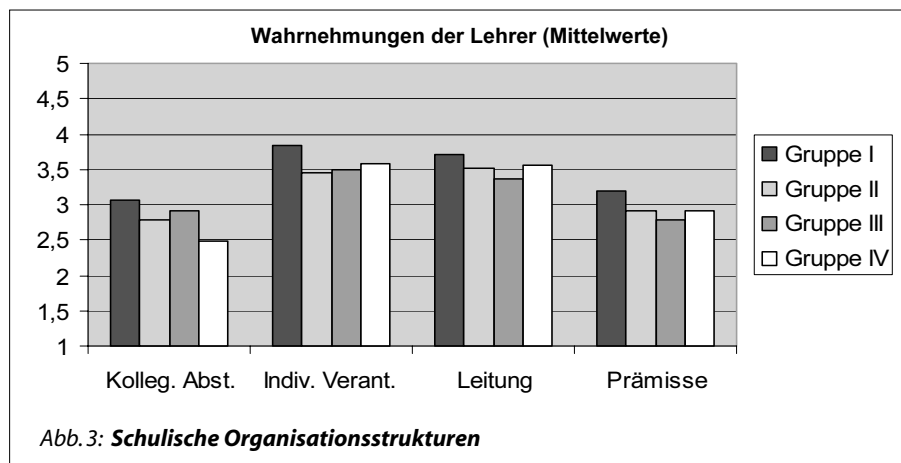
Zwischen den Clustern mit den über Größe erklärbaren organisatorischen Strukturmustern (Gruppen III und IV), werden nur geringfügige Differenzen hinsichtlich der Einbindung der Schulleitung und der Prämissen erkennbar. In den kleinen Schulen nehmen die Schulleiter die geringste Einbindung in interne Entscheidungsprozesse wahr. Da die Dimension *Leitung* aber in der gesamten Stichprobe hoch ausgeprägt ist, wird sie auch für das Cluster der kleinen Schulen als eine dominante Strukturdimension angesehen. Letzteres gilt auch für das Cluster der großen Schulen, in dem der Dimension *Leitung* aus der Perspektive der Schulleiter höhere Bedeutung zukommt, als der kollegialen Abstimmung und der individuellen Verantwortung. Dem korrespondiert eine relativ günstige Einschätzung der Prämissen durch die Schulleiter in großen Schulen.

## 6. Die Beschreibung der Schulcluster aus Lehrersicht

Bei einer Betrachtung der vier Schulcluster aus der Perspektive der Lehrer gleichen sich die Profile der Strukturmuster im Vergleich zu den Profilen, die aus der Schulleiterperspektive beschreibbar sind, deutlich aneinander an. Da die Profile auch hier über die Mittelwerte der Lehrerangaben aus den einzelnen Clustern gebildet werden, wirken sich die bei den Lehrern höheren cluster- und schulinternen Differenzen bei der Wahrnehmung schulischer Organisationsstrukturen nivellierend aus. Vor dem Hintergrund der Theorie lose gekoppelter Systeme kann das als Hinweis auf die geringfügigen Auswirkungen der Schulleiterwahrnehmungen auf die Einschätzungen der Lehrer und

damit auch als Ausweis der relativen Autonomie von Lehrern interpretiert werden. Die Wahrnehmung organisatorischer Strukturen von Schulen durch die in ihnen tätigen Akteure ist den vorliegenden Ergebnissen zufolge zu erheblichen Anteilen nicht durch die Organisation selbst gebunden.

Trotz dieser gruppen- und schulinternen ‚Unruhe‘ zeichnen sich allerdings auch aus der Lehrersicht die charakterisierenden Strukturmuster der Schulcluster ab, sodass die an den Schulleiterangaben vorgenommene Differenzierung Bestätigung findet.



Für die Cluster integrierter und schwach integrierter Schulen (Gruppen I und II) ergeben sich aus den Lehrerangaben jeweils Konfigurationsmuster der Strukturdimensionen, die kongruent zu denen der Schulleiter sind. Die Lehrer im Cluster integrierter Schulen nehmen schulinterne Entscheidungsstrukturen als eine Kombination aus hoher kollegialer Abstimmung, hoher individueller Verantwortung und hoher Präsenz der Schulleitung wahr. Die Wirksamkeit dieser Konfiguration findet auch bei den Lehrern in einer hohen Ausprägung der Dimension *Prämissen* Ausdruck. Im Cluster der schwach integrierten Schulen stellt sich bei den Lehrern über die Konfiguration einer relativ schwachen Ausprägung aller Strukturdimensionen Kongruenz zu den Schulleiterangaben ein. Somit zeigen auch die Angaben der Lehrer, dass eine günstige Relation zwischen individueller Verantwortung, kollegialer Kooperation und Leitung nicht im Sinne einer Verminderung des Einflusses einer der Dimensionen gegenüber den anderen verstanden werden kann, sondern dass vielmehr organisationsintern Arrangements getroffen werden können, in denen die drei Dimensionen parallel steigerbar sind.

Die Lehrerangaben aus den Clustern der großen und kleinen Schulen (Gruppen III und IV) befinden sich hinsichtlich der Einschätzung kollegialer Abstimmung und individueller Verantwortung in Kongruenz zu den Angaben der Schulleiter aus diesen Clustern. Die Einschätzungen der Lehrer bezüglich der Dimensionen *Leitung* und *Prämissen* verhalten sich zu denen der Schulleiter komplementär, wie die vertauschten relativen Positionen dieser Variablen erkennen lassen. In kleinen Schulen wird aus der Lehrerperspektive bei einer geringen kollegialen Abstimmung und einer relativen hohen Ausprägung der Dimensionen *Individuelle Verantwortung* und *Leitung* eine höhere Übereinkunft bezüglich der Entscheidungsprämissen erzielt als in großen Schulen, in denen aus der Lehrersicht die kollegiale Abstimmung hoch, individuelle Verantwortung und insbesondere Leitung aber niedrig ausgeprägt sind. Diese Muster bestätigen organisationsstrukturelle Besonderheiten, die mit der Größe von Schulen in Verbindung gebracht werden können. In großen Schulen bestehen aus Sicht der Lehrer für die Präsenz der Schulleitung und die Formulierung schulübergreifender Prämissen der Entscheidung ungünstigere Bedingungen als in kleinen Schulen. Die strukturell relativ schwache Position der Schulleitung findet so aus der Sichtweise der Lehrer in großen Schulen eine Bestätigung. In den großen Schulen gelingt es nicht, den Einfluss der Leitung auf einem Niveau zu halten, das sie in anderen Schulen erreicht. Damit ergibt sich ein paradoxer Effekt: in Schulen, in denen die Erfordernisse der Koordination hoch sind, nehmen die Möglichkeiten ab, eine zentrale Verantwortung für die Koordination zu realisieren. In kleinen Schulen kann neben der erhöhten Einbindung der Leitung auch von einfacheren, in die informale Kommunikation zwischen Lehrern eingelassenen Formen der Koordination ausgegangen werden. Das kann die relativ hohe Ausprägung gemeinsamer Prämissen auch bei einer sehr niedrigen Inanspruchnahme kollegialer Abstimmung erklären. Die für ein gemeinsames Konzept pädagogischer Arbeit aufgrund der kleineren Anzahl zu bindender Individuen ohnehin günstigen Voraussetzungen werden in kleinen Schulen demnach durch eine relativ starke Position der Schulleitung weiter unterstützt.

Die Verbindung zwischen der pädagogischen Arbeit der Lehrer und der Organisation von Schulen liegt in der Vorbereitung, Koordination und Reflexion des Unterrichts. Gelingende Leistungen der Organisation zeigen sich somit nicht in den Ausprägungen organisationaler Strukturdimensionen, sondern in einem Austausch von Informationen und konzeptionellen Überlegungen, die von den Lehrern im Interesse der Sicherung bzw. Steigerung der Qualität ihres individuell durchgeführten Unterrichts eingesetzt werden können. Auf der Ebene der Organisation lässt sich daher die Intensität der kollegialen Kommunikation über den Unterricht als ein Indikator für eine zentrale Voraussetzung der Qualität des pädagogischen Handelns bestimmen.



Von den Lehrern sind Angaben über den kollegialen Austausch bezüglich des Unterrichts mit drei Items erhoben worden, die nach der Koordination von Unterrichtsinhalten, dem Austausch von Unterrichtsmaterial und der gegenseitigen Hospitation im Unterricht fragen. Ein aus diesen Items gebildeter Index (Cronbach's  $\alpha$ : ,5367; minimale Zustimmung -1; maximale Zustimmung +4;  $\bar{x} = 2,57$ ) zeigt Differenzen der vier unterschiedenen Strukturmuster in den Ausprägungen dieses zentralen Aspektes der Kommunikation in Schulen.

Im Cluster der integrierten Schulen findet zwischen den Lehrern der intensivste Austausch über den Unterricht statt ( $\bar{x} = 2,73$ ). Die Funktionalität dieses Typs der Organisation zeigt sich somit daran, dass es hier am ehesten gelingt, die Auseinandersetzung mit der Qualität des Unterrichts von der alleinigen Verantwortung individueller Lehrer abzulösen und auf die Schulebene zu verlagern. Die Lehrer aus dem Cluster kleiner Schulen erreichen den zweitgünstigsten Wert hinsichtlich des kollegialen Austauschs über den Unterricht ( $\bar{x} = 2,58$ ). Hier können wiederum informelle Mechanismen der Kommunikation als begünstigend angenommen werden, da es trotz einer geringen Ausprägung der Strukturdimension kollegialer Abstimmung zu diesem Ergebnis kommt. Die organisationsstrukturelle Sicherung der kollegialen Abstimmung ist somit keine notwendige Bedingung für die Kooperation der Lehrer in Unterrichtsfragen – sie scheint durch andere Faktoren (bspw. Informalität) kompensiert werden zu können. In den Clustern der großen und der schwach integrierten Schulen nimmt der Austausch zwischen den Lehrern das geringste Ausmaß an (jeweils  $\bar{x} = 2,49$ ). Insbesondere auf die großen Schulen sei hier verwiesen, an denen – in Ergänzung zu den Angaben aus den kleinen Schulen – deutlich wird, dass ein hohes Maß an kollegialer Abstimmung auch keine hinreichende Bedingung für einen intensiven Austausch der Lehrer über den Unterricht darstellt. Kollegiale Abstimmung geht mit dem Risiko einher, wichtige Anschlusspunkte zu der operativen Tätigkeit in Schulen zu verpassen.

## 7. Diskussion und Ausblick

In der Prüfung des verwendeten Erhebungsinstruments hat sich die theoretisch induzierte Unterscheidung der Dimensionen schulischer Organisation als triftig in Bezug auf die Empirie erwiesen. Sie konnte sowohl über die Schulleiter- als auch über die Lehrerstichprobe hinweg bestätigt werden und integriert so differente Akteursperspektiven, die für die Konstruktion des Gegenstandes *Organisation* von Belang sind. Auch für die Bildung und Charakterisierung von Schulclustern haben sich die ermittelten Dimensionen als tragfähig erwiesen. Sie lassen unterschiedliche Strukturmuster schulischer

Organisation erkennen und geben Aufschluss über die Variabilität von Schulorganisationen, die unter Rückgriff auf komplexe Merkmalsbündel beschrieben werden kann. Für die organisationstheoretische Forschung über Schulen kann aus der vorliegenden explorativen Analyse der Schluss gezogen werden, Schulen weniger als einen Typ von Organisationen mit spezifischen Eigenschaften zu betrachten und dagegen verstärkt nach einer Typologie schulischer Organisation zu fragen, in der unterschiedliche Strukturkonfigurationen einander gegenüberstellt und auf ihre Konsequenzen für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit geprüft werden. Diese Perspektivenerweiterung bietet die Chance, unterschiedliche Stränge der theoretischen Auseinandersetzung mit Schulorganisation (vgl. Terhart 1986; Kuper 2001), die teilweise unidimensionale Vorstellungen über die Struktur schulischer Organisation verfolgen, für empirische Arbeiten zu integrieren. Hier liegen Möglichkeiten einer komplexen Modellierung des Gegenstandes *Organisation*, in die die von den vorliegenden Theorienansätzen jeweils fokussierten Strukturdimensionen als Variablen eingehen können.

Aufgrund der vorliegenden Betrachtungen zur Schulorganisation aus den Perspektiven der Schulleitung und der Lehrer müssen gelegentlich formulierte Zweifel an der Organisierbarkeit von Schulen ebenso zurückgewiesen werden wie übersteigerte Hoffnungen in die von der Gestaltungseinheit Schule ausgehenden Steuerungskapazitäten für die operativ bedeutsamen Prozesse im Unterricht. Insbesondere in der Auswertung der Lehrerinformationen deutet sich die Spannung zwischen Ambiguität und Transparenz in Schulen an. Das Maß an Einheitlichkeit in der Identifikation organisatorischer Strukturen erweist sich auch in den einzelnen Clustern über die Menge der befragten Personen hinweg als deutlich begrenzt – die Akteure in Schulen verfügen demnach über große Spielräume in der Deutung der Einrichtung, in der sie arbeiten. Die darin zum Ausdruck kommende Ambiguität erweist sich jedoch durch die triftige Replikation von Strukturmustern über die Lehrer- und Schulleiterstichprobe ebenfalls als begrenzt. Inwiefern es auf der Ebene der Schulorganisation gelingt, verbindliche Orientierungen zu formulieren, die bis in die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion der pädagogischen Arbeit hinein wirksam werden und so die Lehrer bei der Ausübung ihrer professionellen Arbeit unterstützen, ist zum einen von unterschiedlichen Konstellationen der organisatorischen Strukturdimensionen abhängig, wie sie oben beschrieben wurden. Darüber hinaus ist aber auch davon auszugehen, dass die Verbindlichkeit gemeinsamer Orientierungen in Schulen davon abhängt, welchen Stellenwert die Akteure den schulinternen Entscheidungsinstanzen beimessen, von denen Prämissen für ihr pädagogisches Handeln gesetzt werden, und wie hoch das Maß an Übereinkunft darüber ist, Entscheidungen dieser Instanzen als bindend zu akzeptieren.

Zur Selbstbeschreibung von Schulen gehört somit nicht nur ein pädagogisches Programm, sondern auch die Reflexion der organisatorischen Strukturen, in denen für die operativen Prozesse bedeutsame Entscheidungen getroffen werden und über die handlungsleitende Konzepte ihre Legitimation finden. Sie ist Voraussetzung für das in der Praxis schulinterner Reform erforderliche Wissen darüber, welche organisatorischen Strukturdimensionen in Schulen gefördert werden müssen, um die Chancen eines koordinierten und reflektierten pädagogischen Handelns zu erhöhen.

## **Literatur**

- Achterberg, B. (1999): Schule in erweiterter Verantwortung. Berlin: Freie Universität.
- Aurin, K. (Hrsg.) (1993): Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Stuttgart: M. und P.
- Avenarius, H./Baumert, J./Döbert, H./Füssel, H.-P. (Hrsg.) (1998): Schule in erweiterter Verantwortung. Neuwied: Luchterhand.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (<sup>9</sup>2000): Multivariate Analysemethoden. Berlin: Springer.
- Baumert, J./Leschinsky, A. (1986): Berufliches Selbstverständnis und Einflussmöglichkeiten von Schulleitern. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 247-266.
- Bergmann, L. (2001): A Person Approach in Research on Adolescence: Some Methodological Challenges. In: Journal of Adolescent Research 16, S. 28-53.
- Bortz, J. (<sup>3</sup>1989): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Good, T.L./Brophy, J.E. (1986): School Effects. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.) (<sup>3</sup>1986): Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, S. 570-602.
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Kieser, A. (2001): Der situative Ansatz. In: Ders. (Hrsg.) (<sup>4</sup>2001): Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer, S. 169-198.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 83-106.
- Lange, H. (1995): Schulautonomie. Entscheidungsprobleme aus politisch-administrativer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 21-37.
- Leschinsky, A. (1986): Lehrerindividualismus und Schulverfassung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 225-246.
- Little, J. (1991): Kollegialität und Reformbereitschaft. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Köln: Böhlau, S. 85-98.
- Lortie, D.C. (1975): Schoolteacher. A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mintzberg, H. (1983): Structure in Fives. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Risse, E. (Hrsg.) (1998): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied: Luchterhand.
- Schratz, M./Iby, M./Radnitzky, E. (2000): Qualitätsentwicklung. Weinheim: Beltz.

- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung: Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 206-222.
- Terhart, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 225-266.
- Weick, K. (1976): Educational Systems as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1-19.
- Wissinger, J. (2000): Rolle und Aufgabe der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 851-865.

**Abstract:** *Against the background of the debate on the individual school as organizational unit, the author presents results of an empirical research project focussing on an explorative analysis of decision-structures in schools. This analysis aims at a discriminative outline of structural patterns of school organization which take into account the perspectives of both teachers and principals. The results provide a starting point for a multi-dimensional modeling of school organization.*

*Anschrift des Autors:*

Dr. Harm Kuper, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft,  
Fabeckstr. 13, 14195 Berlin.